EL MAESTRO QUE APRENDE

ANDREA ALLIAUD *
Rev. Ensayos y Experiencias N° 23

* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO) y Doctorada en Educación (UBA). Docente e Investigadora en formación Docente en el IICE (Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación) y en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Secretaria de Redacción de la Revista del IICE.

Desde siempre y conforme con la tarea desempeñada se pensó en el maestro como "el que enseña". Menos frecuentes son los planteos, y ligados a ellos las propuestas, que contemplan al maestro que aprende, al "maestro aprendiz". Sólo en la preparación profesional docente, momento que comúnmente suele identificarse con la formación inicial, se hace referencia al "alumno-maestro". Pero una vez salidos del profesorado, los alumnos – maestros se convierten rápidamente en "maestros enseñantes". Más allá de, o a pesar del, cambio abrupto de rol el enseñante sigue aprendiendo cuestiones ligadas al oficio de enseñar. Aprende en la escuela, de sus colegas, bajo circunstancias que poco tienen que ver con el aprendizaje formal.

La propuesta que orienta este trabajo consiste en desplazar la mirada de los lugares comúnmente aceptados para luego focalizar y repensar tanto la formación profesional como aquélla que acontece en la cotidianidad de la escuela, ambas como instancias de la formación docente. El desplazamiento consiste en tratar de pensar en el maestro que enseña (y en sus necesidades) como un aprendiz justamente para potencializar los efectos de su enseñanza. Dicho en otros términos, habría que preguntarse primero cómo facilitar el aprendizaje de los maestros antes que cómo lograr que enseñen mejor. El mismo planteo conduce a ver al alumno-maestro en la instancia de preparación profesional como futuro enseñante, distinto del alumno que fue o del que se encontrará cuando ingrese a trabajar en la escuela. Para eso además de contemplar el espacio escolar al que se incorporará como profesional hay que considerar también la escuela que vivió como alumno.

Las reflexiones precedentes parten de considerar a la docencia como una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se realiza: el maestro aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro de escuela.

Del análisis en profundidad de estos supuestos surgirán una serie de propuestas que pueden ser tenidas en cuenta en la formación (inicial y en servicio) docente.

Saberes de oficio

Los docentes no sólo enseñan actualizando los contenidos y las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar (sostiene Perrenoud) se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Para el autor, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de

reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, *producto de su historia de vida y de su experiencia profesional*. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos (Perrenoud, 1995). Lo que en las situaciones escolares concretas convive, en las propuestas de formación docente tiende a separarse. A la vez que se identifica el espacio de formación profesional (inicial o en servicio) como el único espacio de aprendizaje legítimo para los docentes, se tiende a pensarlo sobre la base de saberes técnicos, obviando los "otros" saberes que el docente necesita y que se ponen en juego en la enseñanza.

Los problemas que se les plantean a los profesionales en el ejercicio de su práctica no siempre se muestran en forma de problemas bien definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento técnico; por el contrario, a menudo se manifiestan como situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos (Schön, 1992).

El maestro necesita saber lo que va a enseñar, necesita saber cómo enseñarlo pero con eso no es suficiente: "los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización" (Gimeno Sacristán, 1997: 107). Se ha demostrado que en la docencia las influencias informales en la socialización profesional han sido más decisivas que las formales. Terhart (1987) hacía referencia al "bajo impacto" de la formación inicial y a la importancia que tiene entre los docentes la formación en el lugar de trabajo.

Últimamente, ciertas orientaciones internacionales en la formación de los docentes demostraron interés por la configuración del "pensamiento práctico del profesor" que se expresa en las situaciones de enseñanza. Pérez Gómez (1988) lo define como *"conjunto idiosincrático, y por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes"* (Rodríguez Marcos, 1995: 37).

"Conocimiento personal" que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo y "experiencial", sujeto al cambio, determinado y orientado a la práctica. Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la "cultura del trabajo de la enseñanza" como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996).

Desde la gnoseología se habla de la experiencia como fuente de conocimiento. El conocimiento que deriva de la experiencia es intuitivo y sensible, "conocemos viviendo". Aprehendemos de un modo inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción. Asimismo, *"la formación de nuestros conceptos está influida por la experiencia, por ende, en la génesis de nuestros conceptos tienen parte no sólo el pensamiento sino también la experiencia".*

El saber apoyado en la experiencia se constituye en un *"saber de referencia"* que *"es la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante, de los otros y de él mismo"* (Leray, 1995: 78).

Configura un marco para el aprendizaje ocupacional, contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo (Hargreaves, op. cit.). Por sus características, y su menor evidencia el saber que otorga la experiencia es frecuentemente obviado en las

propuestas “formales” de la formación (inicial o en servicio) pero no por ello está ausente. Se pone en juego en la práctica concreta actuando como filtro o mediador de lo que explícitamente se enseñó. Se sabe que los saberes no se adquieren sin una movilización de todo lo que se aprendió precedentemente (lo cual incluye saberes explícitos e implícitos, conceptos y también percepciones y representaciones). Sobre este punto volveremos luego.

(...)

Mientras la instancia de formación “formal” siga divorciada de la “informal” (socialización) que acontece en las escuelas y mientras ésta no se contemple como un espacio de formación los intentos de cambio tenderán a neutralizarse.

“Los programas de formación y perfeccionamiento tienen poca incidencia en su transformación ya que por lo general se destinan a la transmisión de contenidos y metodologías, obviando la experiencia acumulada. Educar y enseñar no es sólo transmitir contenidos (al margen del transmisor) sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido incluyendo la acepción académica. La experiencia cultural del docente tiene mucho que ver con la experiencia que está llamado a provocar en los alumnos” (Gimeno Sacristán, 1997: 87)

¿Qué hacen los docentes en la escuela y en sus clases, cómo resuelven las situaciones que se les presentan? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre su quehacer, sobre el conocimiento, sobre los alumnos? ¿Qué valoran, qué priorizan? ¿Qué creen que es lo mejor para los alumnos? La experiencia escolar que el docente fue acumulando en el transcurso de los años (la cual comprende la escuela vivida como alumno y la formación profesional) tiene incidencia en la tarea que desarrolla y en las consecuencias que de ella derivan.

Volvamos a la escuela

De lo que los maestros aprenden de su experiencia o de los otros maestros no todo es renovador. En muchos casos perdura lo que se hizo, lo que resultó antes que lo que trae dudas, lo nuevo.

“En la propia experiencia se aprenden esquemas prácticos. La gran mayoría de esos esquemas están adaptados a un escenario o contexto escolar, se han engendrado dentro del mismo y actúan como sus reproductores” (Gimeno Sacristán, op. cit.: 113)

En ese sentido, Terhart advierte, que más allá de las características de la formación inicial, el contacto progresivo con la práctica escolar lleva a una adaptación paulatina de sus estructuras. Y es durante este proceso “adaptativo”, que así caracterizado adquiere un tinte conservador, cuando afloran todos aquellos saberes, habilidades y reglas de acción que los docentes fueron adquiriendo a lo largo de toda su trayectoria escolar. La trayectoria escolar incluye todas las etapas de la escolaridad previa: jardín de infantes, escuela primaria, secundaria y aun la formación profesional. De este modo, la biografía escolar constituye una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio profesional de los docentes.

En su clásica obra *Schooolteacher* Lortie (1975) sostiene que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional. Este aprendizaje previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. La escuela “vivida” constituye una importante fuente de experiencia personal. Para Lortie los rasgos más tradicionales se adquieren durante estas primeras fases “formativas” y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades.

Desde esta perspectiva, los saberes que circulan y se intercambian entre los maestros día a día no son del todo novedosos.
"Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza" (Hargreaves, op. cit.: 192)

En situaciones de emergencia se movilizan los esquemas interiorizados que se fueron conformando en el transcurso de la trayectoria escolar. Los esquemas interiorizados a partir de ciertas condiciones de existencia conforman habitus o *"sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas"* (Bourdieu, 1991: 92).

Frente a los imprevistos el profesor principiante reacciona en función de un habitus "poco" adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia el maestro construirá otros esquemas "mejor adaptados" y se conformará así un nuevo estrato del habitus (Perrenoud, op. cit.) La génesis del habitus proviene de la experiencia. Sus orígenes remiten a la experiencia escolar vivida como alumnos. Pero hay un continuum entre la experiencia docente que se consolida durante el desempeño y la previamente vivida.

Según Quiroga (1985) somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. **Las condiciones en que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos: conformamos hábitos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados) incluyen también un *sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación*. Al interpretar la realidad a partir de tales representaciones se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.**

Los modelos construidos a lo largo de todas las etapas escolares no acceden directamente a la conciencia, de allí su carácter implícito. Sin embargo, en tanto componentes del "habitus", se ponen en acto como principios organizadores y configuradores de las prácticas y representaciones del presente. De este modo, los "saberes implícitos", acumulados durante el trayecto escolar, tienden a actualizarse en instancias de aprendizaje sin problematizarse.

"Porque aprendimos a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, ´naturalizándolas ´. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o, por el contrario limitan, la apropiación de lo real". (Quiroga, op. cit.: 50).

El carácter de durabilidad y permanencia de tales esquemas junto con los aspectos normativos y afectivos que caracterizan a las experiencias escolares justifica asimismo la firmeza de su impronta en tiempo presente.

Pero, además, el habitus como sistema de disposiciones adquirido en determinadas condiciones de existencia tiende a actualizarse en *condiciones homólogas* a aquellas que hicieron a su conformación (Bourdieu, op. cit.). Si la escuela como lugar de trabajo presenta rasgos muy parecidos a la escuela que se transitó en la época de alumno, se estará favoreciendo que las prácticas que el habitus organiza se ajusten a las condiciones pasadas de su producción y, al hacerlo, las mantengan.

La mayoría de las propuestas de formación docente que se desarrollan en nuestro país ignoran la existencia de la biografía escolar de los futuros maestros. Al ignorar la dimensión formativa de la experiencia se obvia la reflexión sobre la escolarización en la que los futuros docentes fueron protagonistas directos durante no

menos de quince años consecutivos. No se crean las condiciones que posibiliten que la escuela "vivida" sea revisada, analizada y trabajada con cierta distancia. Con excepción de algunas propuestas de formación alternativas, durante la llamada formación inicial no se considera el contexto institucional como tampoco el entorno social en el que los docentes van a llevar a cabo su tarea específica: la enseñanza. Se desconocen saberes, modelos, pautas de acción incorporadas y se ofrece, en cambio, más de lo mismo.

De manera coherente y continua con el proceso escolar previo, el proceso formativo no suele contemplar, ni la problematización de los modelos de aprendizaje ni las representaciones que esos modelos conllevan. Por el contrario, se los legitima como "la" única forma válida de aprender y de relacionarse con el entorno escolar. Aun cuando se propicie la incorporación de nuevos contenidos o de propuestas didácticas innovadoras, los aspectos formales de la formación se mantienen intactos. El ejemplo más claro aparece cuando desde las didácticas se transmiten propuestas "constructivistas" con métodos de enseñanza tradicionales. En la complementariedad y coherencia de la formación inicial respecto de la trayectoria escolar y de su posterior incidencia en la escuela se observa el "gran impacto" de la formación inicial al que hace referencia Suárez en sus estudios.

"Los estudios realizados permiten hipotetizar que los sentidos que se producen, reproducen y negocian, que circulan y compiten, en los distintos escenarios de formación inicial, mantienen una relación de continuidad o de complementariedad con las representaciones que circulan y son construidas en la escuela y que son sostenidas como válidas, legítimas y razonables por sus actores" (Suárez, 1994: 42).

Así concebida la formación inicial puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar marcado en su inicio por las etapas formativas previas y seguido por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo.

"En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno" (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

Dadas las condiciones en las que se desarrolla la formación inicial de los maestros, en gran parte de los casos, podemos decir que ésta sirve para afianzar o reforzar los aprendizajes que los futuros docentes han tenido en su época de alumnos. Varios estudios (Gimeno, F.; F. Enguita, M.) han señalado el isomorfismo que existe entre las prácticas que se desarrollan en los centros de formación y las prácticas que predominan en el sistema de enseñanza. Los aprendizajes previos no se cuestionan. Los modelos de aprender y enseñar se mantienen intactos. Las condiciones de la formación reproducen los escenarios escolares. La formación inicial sirve en todo caso para legitimar y así reforzar las representaciones que los futuros maestros fueron formando en su época de alumnos. El fuerte peso de los componentes normativos, hallado en los programas de estudio de las carreras docentes de nuestro país, los que prescriben formas de acción e incluso de pensamiento y de representación, evidencia el carácter predominantemente socializador de la formación profesional (Davini, 1997).

Algunas propuestas

Las características que con frecuencia asume la preparación profesional de los docentes podrían conducir a pensar que ésta no sirve por ser más de lo mismo, o también, suponer (siguiendo el análisis de otras experiencias) que sus efectos en caso de ser "liberadores" harán agua cuando los docentes enfrenten la práctica escolar.[1] Sin embargo, sostenemos que esta fase tiene un potencial crucial: "descuidarla es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos" (Gimeno 1992: 128). De acuerdo con este planteo, presentaremos algunas propuestas que pueden contribuir a pensar o re-pensar la formación docente.

La primera y más general la presentaremos como hipótesis: los efectos de la formación inicial o formación profesional serían otros si se la concibiera como "re-socialización" en lugar de como un proceso socializador en continuidad y complementariedad con las etapas anteriores.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1983), en los procesos de re-socialización se vuelven a atribuir ciertos acentos de realidad, reinterpretando radicalmente el significado de los hechos o personas de la biografía pasada. En la re-socialización el pasado se re-interpreta conforme a la realidad presente. Si considerásemos la biografía escolar de quienes se van a formar para ser maestros, es durante el proceso de formación profesional que habría que re-socializar, es decir, resignificar las experiencias pasadas (como alumnos) desde las demandas y características del presente (maestros o futuros maestros). El cambio de lugar en la cadena de transmisión es, a nuestro juicio, el aspecto fundamental sobre el que habría que trabajar la "ruptura".
Ello implicaría re-estructurar las condiciones materiales y simbólicas de la formación. Entendida simplemente como socialización, el presente (la formación) se hallará en relación continua con el pasado (la biografía escolar).

Los procesos de re-socialización así concebidos requieren de:

- La presencia de individuos significantes a través de los cuales y con los cuales se construirá una "nueva" realidad.
- Unas condiciones tanto ambientales como conceptuales dispuestas para funcionar como "laboratorio" de producción de esa "nueva" realidad.

En el campo de la formación docente estos planteos remiten a Schön (1992) cuando propone la creación de un practicum como situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Como un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, donde los estudiantes aprenden haciendo y revisando lo hecho bajo la dirección de tutores "experimentados" en esas líneas de trabajo.

Para el caso de la enseñanza puede resultar más efectiva la creación o recreación de situaciones a partir de la inserción directa en las distintas instancias de la vida escolar. Esta propuesta recupera el aprendizaje "situado" resaltado como valioso por los propios docentes. ¿Para qué inventar o crear situaciones "reales", ricas y complejas, cuando en la realidad ellas son moneda corriente? ¿Para qué poner energía en producir el mejor caso para el análisis, cuando en las escuelas éstos abundan y son los que los maestros tendrán que enfrentar y resolver cotidianamente? El nuevo planteamiento de "practicum" propuesto por Zeichner (1993) incluye toda la variedad de observaciones y experiencias de enseñanza situadas en los centros escolares (Rodríguez Marcos, op. cit.: 48).

Sea cual fuere la forma es importante resaltar que **cuando en la formación se instale el hábito de trabajar los supuestos incorporados y de analizar críticamente las consecuencias que de ellos resultan se habrá asentado un nuevo estilo pedagógico que**

[1] Se utiliza aquí la imagen propuesta por Zeichner, K, en su artículo: "Are the effects of University Teacher Education ´Washed Out´ by School Experience? publicado junto con Tabachnick, R. En: Journal of Teacher Education, Vol. XXXII, N° 3, 1981.

seguramente se beneficiará de encontrar continuidad en el ámbito laboral.

Ocurre, sin embargo, que en la mayoría de nuestras escuelas suelen faltar espacios que posibiliten o favorezcan la reflexión sobre la práctica realizada y con ello que se puedan revisar los mecanismos que la sustentan.

"Algunas veces, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas (...). La reflexión es consciente y posee una función crítica al poner en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción y poder modelar la acción futura" (Schön, 1992: 32-34)

Cuando no hay espacio para la reflexión crítica, los saberes implícitos no se trabajan, no se cuestionan y así perdura lo que fue, lo que es y lo que resulta. En los intercambios, las consultas o las charlas entre maestros frecuentemente se activan opiniones y creencias producidas y reproducidas en la vida escolar:

"... la creencia no alcanza la categoría especial de ´saber´, sino cuando ha resistido el examen: es decir, cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido. Para que alguien nos convenza de que sabe, es preciso que veamos cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico" (Carr y Kemmis, 1988: 60)

La apelación "acrítica" a los aprendizajes previos ya sea a los propios o a los de los otros es común entre los docentes. Pero cabe aclarar que las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza favorecen que ello se produzca. De acuerdo con las características propias de la práctica docente, y de toda práctica, la reflexión requiere de espacios creados especialmente, ya que de lo contrario es improbable que acontezca.

"Debido a su total inmanencia a la duración la práctica está ligada con el tiempo y tiene así todas las características correlativas a éste. La irreversibilidad y su estructura temporal constituyen su sentido. Se da en condiciones que excluyen la distancia, la perspectiva, la panorámica, la demora y el desapego" (Bourdieu, op. cit.: 139).

Las tareas que realiza el profesor son simultáneas, variadas y numerosas. La impredictibilidad es otro de los rasgos del acontecer práctico fluido, siendo muy diversos los factores que lo condicionan. Otro, es la inmediatez con que se producen los acontecimientos (Gimeno Sacristán, 1992: 134). La práctica docente resulta así difícilmente controlada mientras transcurre. La práctica docente está, además, fuertemente condicionada por el medio social e institucional en el que se desarrolla y por la historia social y personal de los sujetos que la realizan. Esta práctica suele realizarse en condiciones de trabajo que favorecen la soledad y aislamiento (Ezpeleta, 1989; Remedi, 1993) de los docentes. Mientras la actividad del docente transcurre en "tiempo real", la reflexión y el análisis sólo son posibles en "tiempo diferido". Es necesario, entonces, que existan en las escuelas espacios desapegados del acontecer de la práctica para poder problematizar y cuestionar los modelos que la sustentan, modelos que como vimos se fueron conformando a partir de todo el aprendizaje anterior y que hallan continuidad en las experiencias del presente. La ausencia de tales espacios obtura la posibilidad de reflexionar sobre lo hecho, lo cual favorece la naturalización de un *"modelo de aprendizaje destinado a la aceptación de lo instituido como un orden natural y auto evidente; matriz acrítica en la que todo cuestionamiento es significado como trasgresión"* (Quiroga, 1985: 54).

Tanto en los espacios de formación como en la cotidianidad escolar, los espacios de reflexión deberían, por su parte, propiciar el trabajo colectivo del cuerpo docente. Sólo así se podrán confrontar y analizar experiencias comunes y sacar conclusiones para la acción futura. (...)

Conforme con lo expuesto, el desapego de la práctica docente resultaría una condición necesaria para potenciar los

efectos de esta fase de la formación. Por el contrario, el apego a la práctica profesional en el transcurso de la formación inicial provocaría un mismo efecto. Apego y desapego que en ambos casos tendría que basarse en la experiencia “vivida” pero que no se acotaría a ella.

El saber de los que enseñan (o los que van a enseñar) constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. No se trata de yuxtaponer el conocimiento teórico, racional, a la experiencia, sino de pensar y organizar sus relaciones en los espacios de reflexión (Rochex, 1997). Las relaciones son posibles ya que el contenido del saber que proporciona la experiencia *“... tiene una lógica, regida por leyes que aseguran la regulación y el equilibrio de un sistema de esquemas. El habitus no se opone al saber como el instinto a la razón”* (Perrenoud, op. cit.: 10)

La relación teoría / práctica es posible pero no se produce espontáneamente. Sin analizar y revisar críticamente teoría y práctica quedamos expuestos a las ideas que fuimos forjando en el pasado.

Pensar en propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa dejar de darle importancia a las dimensiones académica y técnica. Sin embargo, y a diferencia de lo que suele concebirse y realizarse en la formación docente, consideramos que los saberes teóricos y metodológicos, si bien tienen que remitir a las áreas y disciplinas plasmadas en los planes de formación del nivel para el que se está formando el docente, necesariamente tienen que incluir otras. Contenidos ligados a la historia, política, sociología y procesos culturales involucrados en el proceso educativo, no pueden ser ignorados. Temáticas tales como discurso, sujeto, poder, conflicto, no pueden obviarse entre quienes trabajen en el sistema educativo si se pretende que la indagación no quede reducida a la dimensión técnica de la enseñanza. Algo similar ocurre con las metodologías. No basta que el docente sepa cuál es la mejor manera de transmitir un contenido X. Tiene que saber también sobre las metodologías ligadas a la producción de ese conocimiento y, en general, a las de la disciplina que lo involucra.

Finalmente, el desapego de la práctica profesional entre los maestros en ejercicio y el apego a ella durante la formación inicial implicaría un nivel de organización institucional que posibilite una mayor participación de las escuelas (de los docentes) en los institutos de formación y un involucramiento mayor de ellos (de los futuros docentes) en los centros de enseñanza. Asimismo, la dinámica institucional tendría que contemplar programas de seguimiento y apoyo para los docentes que recién se inician. En este caso, los espacios de reflexión podrían destinarse al intercambio y sobre todo a la producción de propuestas y experiencias, entre noveles y experimentados, y entre ambos y los formadores, tratando de superar el lugar de aplicadores o reproductores de lo que otros hicieron, en el que generalmente quedan colocados los “iniciados”. Estas propuestas merecerían un desarrollo más extenso y detenido, simplemente pretendimos enunciarlas dadas su relevancia y su inexistencia en las escuelas y centros formadores.

Las cuestiones expuestas modifican el concepto de enseñanza y también el de transformación. Incluyen la reflexión, la indagación, la investigación de la actividad realizada y de sus fines. Van más allá de la transmisión o reproducción de conocimientos “válidos”. La experiencia acumulada por los sujetos y las instituciones se convierte en el insumo fundamental de la formación (inicial o en servicio) y también de las transformaciones. Parten de la realidad antes que de fórmulas abstractas y externas que pretenden modificarla. Aunque atañen al rol docente involucran directamente al conocimiento, a los sujetos y al poder. Sus efectos, en cambio nos atañen e involucran a todos.

Bibliografía

Alliaud, A., *“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”,* Proyecto de investigación. Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1997.

Berger, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1983.

Bourdieu, P., *El sentido práctico*, México, Taurus, 1991.

Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.

Davini, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

Davini, M. C.,”Historias e iniciaciones”. Panel del Seminario *La formación docente: explorando problemáticas teóricas*. Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.

Edwards, V., “Hacia la construcción del perfeccionamiento docente”, en Seminario *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Chile (mimeo),1993.

Ezpeleta, J., *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina / UNESCO, 1989.

Gimeno Sacristán, J., “Profesionalización docente y cambio educativo”, en: Alliaud, A., y Duschatzky, L. (comp.). 1992. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.

Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo,* Buenos Aires, Ideas, 1997.

Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

Hessen, J., *Teoría del conocimiento,* México, Porrúa, 1996.

Leray, C., “Recherche sur les histories de vie en formation”, en: *Revue Française de Pedagogie*, N° 112, 1995.

Lortie, D., *Shoolteacher*, Chicago, The University of Chicago Press, 1975.

Perrenoud, P., “Le travail sur l´habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de conscience”, Faculté de psychologie et de sciences de l´education, Génova (mimeo), 1995.

Quiroga, A., “El sujeto en el proceso de conocimiento”, Notas para el Seminario *Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere*, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil, 1985.

Remedi, E., “Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas”, en: Seminario *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Chile (mimeo), 1993.

Rochex, “Iniciación a la docencia”, Ponencia presentada en el Seminario *La formación docente: explorando problemáticas teóricas*. Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.

Rodríguez Marcos, A.. (coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*, Madrid, Narcea, 1995.

Suárez, D., “Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio”, en: *Revista Argentina de Educación*, N° 22, AGCE, Buenos Aires, 1994.

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós / MEC, 1987.

Terhart, E., “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?, en: *Revista de Educación* N° 284, Madrid, MEC, 1987.